



Universidad Abierta Interamericana.

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía.

**“Autorregulación del Aprendizaje en alumnos que transitan
la Educación Secundaria”**

Caraballo Camila.

Lic. En Psicopedagogía.

Prof. En Psicopedagogía.

Universidad Abierta Interamericana.

Sede San Nicolás de los Arroyos.

2019

ÍNDICE

Agradecimientos	
1. Resumen	1
2. Justificación	2
Parte I: Marco teórico.	
Antecedentes	4
Marco Teórico	9
Adolescencia	9
Teorías Metacognitivas y Autoconcepto	11
Autorregulación	15
Metacognición	18
Parte II: Marco Metodológico.	
Esquema del Trabajo de Campo	20
2.1 Problema	20
2.1.1 Objetivos Generales y Específicos	22
2.2 Diseño de Investigación	23
2.3 Unidad de Análisis	23
2.3.1 Ubicación del Establecimiento	23
2.3.2 Población Seleccionada	24
2.3.3 Técnica de recolección de datos	24
2.3.4 Procedimiento	25
Análisis de datos.	
Resultados	27
Conclusión	32
Limitaciones	34
Referencia bibliográfica	35
Anexos	38
Anexo n°1: Autorización de los directivos responsables de la institución	39

Anexo n°2: Consentimiento informado de los padres	40
Anexo n°3: Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico.	41
Anexo n°4: Formulario de autorización de publicación de trabajo final o tesis.	43

Agradecimientos

A mi familia, quienes me forjaron como la persona que hoy en día soy. A ellos, impulsores de mis sueños, por acompañarme, creer en mí y en mis expectativas. Siempre alentando a más.

A mis amistades, por su tolerancia y motivación brindada a través de gestos y simples palabras. A mi gran compañera, con quien tuve la suerte de coincidir durante estos años de cursada por su apoyo, colaboración y paciencia.

Y, sin dudas, agradezco al cuerpo docente y directivo correspondiente de UAI, quienes orientaron mi recorrido y transmitieron todos sus conocimientos para lograr de manera conjunta este objetivo.

1. Resumen

El objetivo general de la presente investigación fue analizar la autorregulación académica en estudiantes que se encuentran atravesando la Educación Secundaria en la Escuela Nuestra Señora de Pompeya.

Este objetivo se subdividió en objetivos específicos relacionados con la aplicación de los diversos tipos de estrategias autorreguladoras comprendidas en factores denominados Conciencia Metacognitiva Activa, Control y Verificación, Esfuerzo Diario y Procesamiento Activo de la información durante las clases. Se estableció, además, si existen diferencias a partir del género y según la orientación que los estudiantes cursan.

El trabajo realizado tuvo un enfoque cuantitativo con diseño no experimental de tipo transversal descriptivo. Para recabar información, se utilizó una muestra de 54 estudiantes de ambos géneros, con edades comprendidas entre los 16 y 17 años de edad. Se les administró un Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico, el cual mide los cuatro factores previamente mencionados, determinando así la autorregulación.

Se concluyó que las estrategias autorreguladoras más implementadas por la totalidad de los alumnos en sus procesos de aprendizaje, se encuentran comprendidas en el factor Control y Verificación, refiriendo a aquellas que se implementan para alcanzar los objetivos de aprendizaje que se propuestos planificando, revisando y analizando cada trabajo que lleven a cabo. Mientras que, por otro lado, las que resultaron ser menos implementadas corresponden a los factores de Esfuerzo Diario y Procesamiento Activo de la información durante las clases.

Palabras claves: Adolescencia- Aprendizaje- Autorregulación.

1. Justificación

Para realizar un primer acercamiento al término se podría decir que la autorregulación del aprendizaje consiste en la organización deliberada de actividades cognitivas, conductuales y ambientales que conducen al éxito en el aprendizaje. Este concepto fue planteado originalmente por Zimmerman (1986) en el marco de la teoría del aprendizaje social propuesta por Bandura (1977). Siguiendo a estos autores puede conceptualizarse como un constructo psicológico que se refiere al proceso mediante el cual el estudiante configura su actividad y organiza su entorno en procura de alcanzar los objetivos que se le imponen, o que se impone, frente a una actividad académica, de manera autónoma y motivada.

Comprender el aprendizaje como un proceso que responde a una actividad intencional y consciente orientada a conseguir una construcción significativa para el sujeto que aprende, conlleva, por tanto, una conducta estratégica y, en consonancia, de aprendizaje estratégico por parte del mismo. Dicho aprendizaje para que sea tal, debe ser reflexivo y tener como fin la autonomía de la persona, la autodirección (Pozo y Monereo, 2000).

Respecto a los principales conceptos que se hallan asociados a este tipo de aprendizaje y a su vez relacionados entre sí, se distinguen tres constructos básicos: las estrategias del aprendizaje, la metacognición y la autorregulación. Pozo, Monereo y Castelló (2005) entienden a las estrategias de aprendizaje a modo de mecanismos intrapsicológicos que derivan en conductas y actividades de pensamiento destinados a gestionar los propios recursos personales de cara a conseguir un objetivo de aprendizaje; las estrategias de aprendizaje representarían un plan de acción en relación a las demandas contextuales y de cara a la consecución de objetivos concretos. Por lo tanto, son variables intervinientes entre la persona y la acción requerida para el contexto.

Para poder decidir cómo y dónde deben ser aplicadas las estrategias de aprendizaje, el alumno debe ir adquiriendo un control progresivo y consciente del uso de las mismas; esta consciencia, sobre el uso que hace, o puede hacer de las estrategias es un aspecto imprescindible, aclaran los autores, puesto que sin consciencia no podría mejorar su aplicación. Esto refiere a la necesidad de desarrollo de la capacidad de metacognición.

En torno a los datos obtenidos a partir de las diversas investigaciones, es que se puso de manifiesto en los distintos ámbitos la importancia que implica que los estudiantes alcancen los diversos niveles educativos habiendo logrado competencias que los capaciten para realizar un aprendizaje autónomo e independiente.

Es, en virtud de lo descrito anteriormente, que el presente trabajo se realiza con el propósito de analizar la autorregulación académica en estudiantes que se encuentren atravesando la Educación Secundaria. Con la finalidad de conocer a cada sujeto como constructor activo, capaz de organizar deliberadamente actividades cognitivas, conductuales y ambientales que lo conduzcan al éxito en el aprendizaje.

Parte I: Marco Teórico

Antecedentes.

El presente estudio cuyos autores son Lucía Santelices, Carolina Williams, Mauricio Soto y Alberto Dougnac (2014) pretende, según los mismos, comparar resultados de dos metodologías de enseñanza (tradicional y autorregulada) sobre la adquisición de conceptos científicos en un grupo de estudiantes de primer año de las carreras de Medicina, Kinesiología y Enfermería.

De un universo de 230 estudiantes, 137 participaron de forma voluntaria (60% del universo).

El 40% restante se autoexcluyó del estudio debido a que el programa se dictó durante el mes de enero. Las dos metodologías fueron aplicadas en un curso de nivelación de 1 semana de duración con un total de 30 horas cronológicas correspondientes a 40 horas pedagógicas; 20 horas pedagógicas se destinaron a la enseñanza tradicional y 20 horas pedagógicas a la enseñanza con metodología de autorregulación.

Se diseñó un instrumento diagnóstico constituido por 56 preguntas de selección múltiple, cada pregunta refiere a un concepto clave el cual fue aplicado en calidad de pre-test y post-test.

Para el análisis inferencial de los datos realizaron los análisis de normalidad utilizando las pruebas de D-Agostino y Shapiro-Wilk a través del programa GraphPadPrism para un α de 0,05.

Para comparar los resultados logrados por los estudiantes entre el pre-test y post-test se utilizó el test T-de Student. Se consideró significativo un $p < 0,05$.

Luego de efectuada la intervención se observó diferencias significativas en los puntajes obtenidos en el post test, cuyo objetivo fue evaluar el aprendizaje de conceptos científicos claves, dependiendo de la metodología utilizada.

La metodología autorregulada demostró favorecer el aprendizaje de conceptos científicos claves, respecto de la metodología tradicional.

Al comparar los resultados obtenidos por los estudiantes que utilizaron la enseñanza autorregulada ya sea a través de guías o a través de un profesor mediador vs. enseñanza tradicional con un profesor expositor, se observa en ambos casos una diferencia significativa a favor de la metodología autorregulada.

Finalmente, para comparar la efectividad de ambas metodologías de enseñanza autorreguladas (guía de autorregulación vs profesor mediador) se analizaron los puntajes obtenidos en ambas modalidades.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los resultados alcanzados por los alumnos entre ambas metodologías de enseñanza.

El trabajo realizado por María Virginia Garello y María Crintina Rinaudo (2013), atiende los procesos de autorregulación de los aprendizajes, a las instancias de feedback (retroalimentación) y a la transferencia del conocimiento académico en alumnos de carreras de educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Con la intención de incidir en la adquisición de conocimientos, en la transferencia de nociones del campo de la Didáctica y en el desarrollo de la autorregulación de los aprendizajes aplicaron, mediante la metodología de investigación basada en diseños, dos secuencias de tareas que les permitieron analizar las respuestas que los alumnos elaboraban a problemas complejos similares a los que podrán encontrar en el futuro ejercicio de su rol profesional. La valoración conjunta de los resultados les permitió considerar la importancia de solicitar a los estudiantes universitarios tareas que posean las siguientes características: procesos de interpretación y transferencia de situaciones problemáticas, elaboraciones grupales, instancias de feedback, y que permitan la revisión y la mejora de respuestas.

Para estudiar el problema mencionado utilizaron la metodología de estudio de diseño, que les brindó los lineamientos metodológicos para diseñar una intervención pedagógica y aplicarla en el dictado de una asignatura ubicada en los últimos años de los planes de estudio de carreras del área de la educación de la Facultad de Ciencias Humanas, en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina).

La posibilidad de intervenir en un contexto educativo, es decir, de realizar transformaciones, llevó a las autoras a diseñar y aplicar dos secuencias de actividades con el propósito de generar y analizar procesos de construcción y transferencia de conocimientos, y así incidir en la adquisición de una noción específica y relevante de la asignatura de Didáctica, la de conocimientos previos.

En las sugerencias elaboradas por los alumnos, encontraron algunas categorías teóricas, entre ellas la noción de conocimientos previos. Los alumnos utilizaron conceptos relevantes, lograron especificar cuestiones concretas, valiosas y variadas para la enseñanza, y pudieron expresarlas de un modo claro.

Las respuestas fueron extensas, completas y fundamentadas. Todos los grupos lograron incluir en sus respuestas referencias al tema de los conocimientos.

En las respuestas analizadas observaron que los estudiantes, en general, saben con bastante exactitud a qué se refiere la expresión “conocimientos previos” y qué incidencias tiene en el aprendizaje de nuevos conceptos. Las conceptualizaciones y los ejemplos analizados fueron apropiados. En el análisis de las respuestas confirmaron su presunción de que los estudiantes conocían el tema que se deseaba indagar en cada tarea. La mayoría de ellos obtuvo un rendimiento medio y alto.

Héctor Lamas Rojas (2008) inicia el desarrollo de este trabajo aclarando que cada vez mayor número de investigaciones subrayan la importancia que tiene, de cara a lograr que los

estudiantes sean aprendices autónomos y exitosos, el que sean capaces de regular su propio proceso de aprendizaje, así como la fuerte relación existente entre el aprendizaje autorregulado (que incluye tres componentes: (1) las estrategias metacognitivas; (2) las estrategias cognitivas; y (3) la dirección y control del esfuerzo), la motivación y el rendimiento académico de los escolares. Agrega, que estos estudios destacan, además, que para promover en los estudiantes este tipo de aprendizaje no basta con que conozcan estos recursos. Es necesario, también, que estén motivados tanto para utilizarlos como para regular su cognición y su esfuerzo.

La revisión realizada sobre el tema le sugirió a Héctor Lamas Rojas las siguientes conclusiones:

1. El aprendizaje autorregulado se ha convertido en uno de los ejes primordiales de la práctica educativa;
2. La acción educativa debe ayudar a los alumnos a ser conscientes de su pensamiento, a ser estratégicos y a dirigir su motivación a metas valiosas;
3. Es importante el fomentar entre los estudiantes la formación y desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas, de autorregulación personal, motivacional, entre otras, a fin de mejorar el rendimiento académico.

En este trabajo Martha Leticia Gaeta González y Judith Cavazos Arroyo (2016) se propusieron evaluar en qué medida el tener un rendimiento académico alto, medio o bajo se relaciona con el tiempo dedicado al estudio, los procesos de autorregulación del aprendizaje y el desempeño académico posterior. La investigación la realizaron con una muestra de 735 estudiantes universitarios (75% varones y 25% mujeres), con una edad media de 20 años. Se contrastó un modelo explicativo de relación entre las variables de estudio mediante el modelado de Ecuaciones Estructurales (SEM) multigrupo. Los resultados obtenidos muestran que el modelo propuesto explica una buena parte de las relaciones entre las variables que lo integran. De manera específica, los alumnos con promedio más alto dedican más tiempo al estudio, que

se asocia con una mayor percepción de capacidad para autorregular el aprendizaje así como con la utilidad percibida y un mayor uso de estrategias de autorregulación, lo cual repercute en el rendimiento académico posterior.

Elvira-Valdés, M. A. y Pujol, L. (2012) se propusieron como objetivo del presente estudio identificar los niveles de autorregulación académica y su relación con el rendimiento académico y determinadas variables sociodemográficas en estudiantes universitarios. En esta investigación no experimental de campo participaron 172 estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria de la Universidad Simón Bolívar. La autorregulación se midió mediante la Escala de Aprendizaje Autorregulado PCR (Lezama, 2005).

Los resultados obtenidos sugieren niveles moderados de autorregulación en el aprendizaje, así como ligeras diferencias en cuanto al género, tipo de institución y ligera significancia entre reflexión autorregulatoria y rendimiento académico. Así mismo, las correlaciones positivas encontradas entre puntaje de ingreso e índice académico final, sugieren la asociación del rendimiento previo en el éxito académico en función de las notas.

Marco teórico.

I. Adolescencia y Aprendizaje.

Según Ana Cristina Mafla (2008), la adolescencia es un periodo bio-psicosocial donde tienen lugar modificaciones corporales, adaptaciones a nuevas estructuras psicológicas y ambientales que conducen de la infancia a la adultez.

De acuerdo a lo expresado por Alfonso Bustos, César Coll, Francisco Córdoba, Rosario del Rey, Anna Engel, José Escaño, María Gil de la Serna, Teresa Mauri, Carles Monereo, Javier Onrubia, Rosario Ortega, Juan Ignacio Pozo y María José Rochera (2010), es una etapa comprendida aproximadamente entre los 12 y 18 años. Es decir que, estos sujetos atraviesan este proceso al mismo tiempo que transitan la Educación Secundaria.

Se trata de personas en desarrollo. Sus capacidades, acciones y actitudes no constituyen una forma acabada de estar y de ser en el mundo; de lo contrario, se están y la sociedad los está construyendo como personas.

Los límites temporales de este periodo se han ampliado, el abandono de la infancia se adelanta, física y psicosocialmente, mientras se posterga la entrada en el mundo adulto a través, por ejemplo, de la independencia económica. Este hecho, aclara Alfonso Bustos y colaboradores (2010), confiere un carácter peculiar a las diferentes sub-etapas incluidas en la adolescencia: una adolescencia temprana, entre los 11 y los 14 años; una adolescencia media, entre los 15 y los 18 años y una adolescencia tardía o juventud, a partir de los 18 años.

La existencia de estas sub-etapas supone que los adolescentes no enfrentan todos los cambios a la vez; de lo contrario, lo realizan a lo largo del espacio temporal que cubre cada etapa, resolviendo secuencialmente cada tarea.

Retomando lo mencionado anteriormente, estos sujetos atraviesan este amplio período al mismo tiempo que llevan a cabo su proceso de aprendizaje.

En relación a ello e integrando lo que varios autores han dicho sobre el aprendizaje, se puede expresar que se trata de una serie de procesos biológicos y psicológicos que ocurren en la corteza cerebral que, gracias a la mediatización del pensamiento, llevan al sujeto a modificar su actitud, habilidad, conocimiento e información, así como sus formas de ejecución, por las que adquiere en la interacción con el ambiente externo, en busca de dar respuestas adecuadas.

En la definición planteada se evidencian los tres aspectos que constituyen la esencia del ser humano: el componente biológico, el componente psicológico y el componente social. En el proceso de aprendizaje, lo biológico y lo psicológico representado por las funciones humanas superiores, entre ellas el pensamiento, interactúan con lo que el medio ambiente (el componente social) le ofrece, para llevar al sujeto que aprende a producir un cambio, una modificación que se manifiesta en su forma de comportarse, y cuyo fin es responder adecuadamente a las demandas del medio. Sin embargo, únicamente se puede hablar de aprendizaje cuando el cambio que se produce es duradero, para lo cual la práctica resulta imprescindible.

En su trabajo, Aldo Hernández Barrios y Ángela Camargo Uribe (2017) exponen lo que García y Pintrich señalaron en 1994, estos investigadores trataron los aspectos motivacionales y cognitivos del aprendizaje escolar de modo independiente. Por un lado, los modelos puramente motivacionales los cuales aportarían información sobre el por qué del trabajo de los estudiantes, de su actividad, su esfuerzo y su persistencia ante las tareas escolares. Por otro lado, los modelos cognitivos del aprendizaje los cuales intentarían describir el cómo los estudiantes llegan a comprender y dominar tales tareas mediante la

utilización de diversas fuentes cognitivas (p.ej., conocimientos previos) y destrezas (p. ej., estrategias cognitivas y de autorregulación del aprendizaje).

Los modelos actuales propuestos para comprender y explicar el proceso de aprendizaje escolar integran la vertiente cognitiva y la motivacional del mismo. Hernández Barrios y Camargo Uribe (2017) plantean que para aprender es necesario: (a) que el alumno sea cognitivamente capaz de enfrentarse a las tareas del aprendizaje y (b) que se encuentre motivacionalmente orientado hacia el aprendizaje o, al menos, hacia la resolución efectiva de dichas tareas (Núñez y González- Pumariega, 1996). Dentro de la dimensión cognitiva del aprendizaje se concede especial relevancia al papel de variables como las aptitudes o procesos cognitivos, los conocimientos previos, los estilos cognitivos y de aprendizaje y, especialmente, las estrategias generales y específicas de aprendizaje; mientras que las variables motivacionales más importantes parecen ser las expectativas del alumno, su percepción del contexto instruccional, sus intereses, objetivos y actitudes, así como la capacidad percibida para la realización correcta de las tareas académicas (Boekaerts, 1996; Valle et al., 1996^{a,b,c}). Según este punto de vista, el autoconcepto es una de las variables más importantes dentro del ámbito motivacional, el cual incide significativamente en el correcto funcionamiento del ámbito cognitivo; por ejemplo, sobre la activación de diversas estrategias cognitivas y de autorregulación del aprendizaje escolar (González- Pienda y Núñez, 1997).

Teorías Metacognitivas y Autoconcepto.

Los autores Hernández Barrios y Camargo Uribe (2017) ponen de manifiesto, además, que la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje.

Todo ello influye tanto sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas que pone en marcha a la hora de abordar las tareas como sobre la regulación del esfuerzo y la persistencia, lo que a su vez incide de forma directa y positiva sobre el rendimiento académico de los alumnos (González- Pienda et al., 1997; Núñez et al., 1995).

Este punto de vista integrativo es el que predomina en las teorías metacognitivas que en la actualidad se están elaborando. La idea fundamental que subyace a estas teorías y modelos es que la dimensión afectiva interacciona significativamente con la dimensión motivacional en la determinación del esfuerzo que el alumno esté dispuesto a emplear para la puesta en marcha de las variables de orden cognitivo y metacognitivo con el objeto de lograr un aprendizaje óptimo y significativo argumentan los autores Hernández Barrios A., y Camargo Uribe Á. (2017).

La investigación llevada a cabo por Héctor Lamas Rojas (2008) aporta información respecto a biografías que aluden a la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca (Alonso Tapia, 1997; Huertas, 1997; Pintrich y García, 1993). Parece haber coincidencia entre los distintos autores en vincular a la motivación intrínseca con aquellas acciones realizadas por el interés que genera la propia actividad, considerada como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas. En cambio, la orientación motivacional extrínseca, se caracteriza generalmente como aquella que lleva al individuo a realizar una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otros objetivos que en el campo escolar suelen fijarse en obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, etc.

En las aportaciones expuestas de Alonso Tapia, citado en Lamas Rojas (2008), se sugiere que la motivación parece incidir sobre la forma de pensar y con ello sobre el

aprendizaje. Desde esta perspectiva se puede suponer que las distintas orientaciones motivacionales tendrían consecuencias diferentes para el aprendizaje.

Así pues, parece probable que el estudiante motivado intrínsecamente seleccione y realice actividades por el interés, curiosidad y desafío que éstas le provocan. Del mismo modo, es posible también que el alumno motivado intrínsecamente esté más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de la tarea, a comprometerse en procesamientos más ricos y elaborados y en el empleo de estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas. En cambio, parece más probable que un estudiante motivado extrínsecamente se comprometa en ciertas actividades sólo cuando éstas ofrecen la posibilidad de obtener recompensas externas; además, es posible que tales estudiantes opten por tareas más fáciles, cuya solución les asegure la obtención de la recompensa.

En lo que respecta a las mencionadas estrategias cognitivas, las mismas incluyen pensamientos o comportamientos que ayuden a adquirir información e integrarla al conocimiento ya existente, así como recuperar la información disponible. En tal sentido, referiremos a estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación de recursos.

Entre las estrategias cognitivas, Pintrich et al. (1991) y Pintrich y García (1993) distinguen entre estrategias de repaso, elaboración y organización. Héctor Lamas Rojas (2008).

Según el autor, las estrategias de repaso incidirían sobre la atención y los procesos de codificación, pero no ayudarían a construir conexiones internas o a integrar la nueva información con el conocimiento previo, razón por la que sólo permitirían un procesamiento superficial de la información.

En cambio, las estrategias de elaboración y de organización posibilitarían procesamientos más profundos de los materiales de estudio. El pensamiento crítico es

considerado también como una estrategia cognitiva, que alude al intento de los estudiantes de pensar de un modo más profundo, reflexivo y crítico sobre el material de estudio (Pintrich y García, 1993).

En cuanto a las estrategias metacognitivas, Pintrich et al. (1991) sugieren que habría tres procesos generales: el planeamiento, el control y la regulación. Planear las actividades contribuye para activar aspectos relevantes del conocimiento previo que permiten organizar y comprender más fácilmente el material.

Lamas Rojas (2008), afirma que controlar las actividades implica evaluar la atención y cuestionarse durante la lectura, en tanto que la regulación de las actividades refiere al continuo ajuste de las acciones cognitivas que se realizan en función del control previo. Todo ello, probablemente, redunde en beneficios para el aprendizaje.

Por último, menciona que las estrategias de manejo de recursos incluyen la organización del tiempo y ambiente de estudio; la regulación del esfuerzo, el aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda. El manejo del tiempo implica, a su vez, programar y planear los momentos de estudio, en tanto que el manejo del ambiente refiere a la determinación por parte del estudiante acerca de su lugar de trabajo. Idealmente, el ambiente de estudio debe ser tranquilo, ordenado y relativamente libre de distractores visuales o auditivos (Pintrich et al., 1991).

La regulación del esfuerzo alude, aclara Lamas Rojas, a la habilidad del estudiante para persistir en las tareas a pesar de las distracciones o falta de interés; tal habilidad es de importancia para el éxito académico en la medida que implica compromiso con las actividades y tareas propuestas (Pintrich et al. 1991; Pintrich y García, 1993).

Lo descripto alude a la autorregulación del aprendizaje, la cual consiste en la organización deliberada de actividades cognitivas, conductuales y ambientales que conducen al éxito en el aprendizaje. Este concepto fue planteado originalmente por Zimmerman (1986) en el marco de la teoría del aprendizaje social propuesta por Bandura (1977).

Autorregulación.

La autorregulación como tema de investigación puede encontrarse en una amplia variedad de trabajos relacionados con el área educativa, lo cual dio origen a diversas teorías e interpretaciones.

En su trabajo, Rosário, P., Pereira, A., Hogemann J. (2012) afirman que el estudio de los procesos de autorregulación surgió a partir de perspectivas que consideraban que las diferencias en el rendimiento de los alumnos no podían ser completamente explicadas por la inteligencia. Se hizo necesario, entonces, incluir en la explicación otras variables diferentes de las cognitivas, normalmente de naturaleza motivacional, que ayudasen a explicar el nivel de implicación y rendimiento diferencial de los estudiantes al realizar las tareas escolares.

Por lo tanto, se profundizó en la dimensión del comportamiento, estudiando los procesos motivacionales y de autorregulación relacionados con el aprendizaje de los alumnos y el éxito escolar (Schunk & Zimmerman, 2011). La investigación en torno a la autorregulación se desarrolló como resultado de numerosas tentativas de respuesta para explicar cómo los alumnos controlan activamente su aprendizaje, dirigiendo y monitorizando sus procesos cognitivos y motivacionales hacia los objetivos personales (Rósario, Núñez, Ferrando et al., 2013, Zimmerman, 2008).

Las atribuciones concebidas desde el punto de vista sociocognitivo, las cuales desarrollan en su trabajo Elvira- Valdés, María Antonieta y Pujol, Lydia (2012), consideran autorregulados aquellos estudiantes que contribuyen activamente en sus objetivos de aprendizaje, de una forma independiente y efectiva, caracterizándolos por ser metacognitivamente conscientes, planificadores y estratégicos. Metacognitivamente conscientes refiriendo al proceso mediante el cual la persona se reconoce a sí misma como agente de su propio pensamiento, autoconocimiento del aprendiz como tal. Considerando, Elvira- Valdés y Pujol, que la autorregulación juega un papel clave en el éxito académico y en cualquier contexto vital. El uso de estrategias de autorregulación provee a los estudiantes de un mayor control sobre su propio proceso de aprendizaje en la adquisición de conocimientos y destrezas. El estudiante es visto, entonces, como constructor activo, capaz de monitorear controlar y regular su cognición, conducta y ambiente, lo cual no significa que ello vaya a ocurrir todo el tiempo ni en todos los ambientes, sino que puede ser llevado a efecto cuando el aprendiz lo disponga (Pintrich, 2000).

Rosário, P., Pereira, A., Hogemann J., Nunes, A.R., Figueredo, M., Núñez. J.C., Fuentes, S., Gaeta, M.L (2014), utilizan la definición brindada por el Diccionario Pedagógico AMEI- WAECE (2010) para referir al termino estrategias de aprendizaje, entre ellas las siguientes: conjunto de operaciones psicológicas complejas con un fin bien definido que está integrado por diferentes acciones, es flexible con la finalidad de adaptarse a diferentes contextos; en el campo educativo como la dirección del proceso formativo, que permite la transformación del estado actual al estado deseado, respaldada de un sistema integral de acciones, las cuales se prevén entre los alumnos y los docentes, encaminado a la consecución de los objetivos.

Browin, citado en Díaz Barriga y Hernández (2010), afirma que las estrategias autorreguladoras están constituidas por estrategias de alto nivel que tienen por objetivo

controlar y solucionar problemas. Dentro de este tipo de estrategias se encuentra la siguiente clasificación: Planeación o planificación que implica determinar el objetivo de aprendizaje, la predicción de los resultados y la selección y programación de las estrategias. Lo anterior, eleva la probabilidad de cumplir exitosamente el aprendizaje.

La planeación permite facilitar el cumplimiento de la tarea, incrementar el éxito en la realización de la misma y generar una ejecución de calidad. Supervisión y monitoreo se realizan en el momento en el que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo. Están constituidas por la toma de conciencia de lo que se hace, la comprensión de lo que se está aprendiendo. Díaz Barriga y Hernández, citados en González Ramirez M.T y Mendez Hinojosa L.M. (2011).

La supervisión abarca, según lo mencionado por los autores, la aplicación de las estrategias de aprendizaje seleccionadas para su caso en particular, detección de errores y obstáculos que se pueden presentar para reprogramar y reajustar de acuerdo a las necesidades.

Y por último, la actividad de revisión o evaluación verifica que lo planificado y lo realizado, haya contribuido a alcanzar los objetivos propuestos de manera eficiente y efectiva.

Las estrategias de autorregulación, que se aplican para realizar aprendizajes académicos de alto nivel de complejidad, son conscientes, estables y constantes, puesto que involucran una toma de decisiones reflexiva y consciente. Las mismas pueden llegar a agruparse a partir de factores, como puede ser estrategias de control y verificación, de esfuerzo diario y de procesamiento de la información, entre otros.

Metacognición

Jonh Flavell es uno de los pioneros de la investigación en el área de la metacognición y a él, con frecuencia, se le atribuye la paternidad del término, el cual utiliza para referirse tanto al conocimiento o conciencia que uno tiene acerca de sus propios procesos y productos cognitivos, como al monitoreo (supervisión sobre la marcha), la regulación y ordenación de dichos procesos en relación con los objetos cognitivos, datos o información sobre los cuales ellos influyen, normalmente al servicio de un objetivo relativamente concreto (Flavell, 1976).

Según Antonijevick y Chadwick (1981), la metacognición es el grado de conciencia que tenemos acerca de nuestras propias actividades mentales, es decir, de nuestro propio pensamiento y aprendizaje.

Chadwick (1985) denomina metacognición a la conciencia que una persona tiene acerca de sus procesos y estados cognitivos; para este autor, la metacognición se divide en subprocesos; por ejemplo, la meta-atención la cual se refiere a la conciencia que tiene la persona de los procesos que usa para la captación de información; la metamemoria, que se refiere tanto a los conocimientos que tiene un sujeto de los procesos que él implica en el recuerdo de la información, como a la información que tiene almacenada en la memoria (contenidos de memoria), es decir, la conciencia de lo que conoce y de lo que no conoce.

Según Haller, Child y Walberg, citados en Gutierrez Rico, D. (2005), el término metacognición se usa para hacer referencia a la conciencia que una persona tiene de sus propios recursos cognitivos, y a la regulación y monitoreo que ella puede ejercer sobre tales recursos; la capacidad metacognoscitiva supone la posesión de un conjunto de mecanismos o procesos de control de orden superior que se usan durante la ejecución de planes de acción

cognitiva o durante los procesos de toma de decisiones, para manejar los recursos cognitivos que uno posee y aplica durante el procesamiento de información.

Como la metacognición implica tener conciencia de las fortalezas y debilidades de nuestro propio funcionamiento intelectual, de los tipos de errores de razonamiento que habitualmente cometemos, dicha conciencia nos ayudaría, dice Nickerson (1984), a explotar nuestras fortalezas, compensar nuestras debilidades, y evitar algunos errores. Esto coincide con lo que plantea Pozo (1990), quien afirma que si una persona tiene conocimiento de sus procesos psicológicos propios, podrá usarlos más eficaz y flexiblemente en la planificación de sus estrategias de aprendizaje, es decir, las secuencias de procedimientos y actividades cognitivas que se integran con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de información.

Parte II: Marco Metodológico.

2. Esquema del Trabajo de Campo.

2.1 PROBLEMA.

¿En qué medida está presente la autorregulación académica en estudiantes que atraviesan la Educación Secundaria?

Una persona autorregulada según Zimmerman (1989. Pag.329-339) es ante todo “un participante activo en sus procesos personales de aprendizaje en lo cognitivo, motivacional y conductual”. Como participación activa se entiende que el alumno concibe el aprendizaje como una actividad en la que debe implicarse de manera proactiva, y no a modo de reacción (pasiva) hacia lo que el contexto educativo le plantea. Esa participación activa debe traer consigo la previa definición de los objetivos a conseguir, una planificación estratégica de estos objetivos, una conducta o actuación acorde a lo planificado, la autoobservación sobre lo realizado y la adaptación necesaria en el camino hacia la consecución de los objetivos planteados (Torre, 2007).

Los autores Rósario, Lourenco, Paiva, Valle & Tuerox- Herrero (2012), desarrollan en su trabajo que los alumnos que autorregulan su aprendizaje son proactivos, también, en cuanto a sus esfuerzos por aprender, ya que son conscientes de sus habilidades y limitaciones y, además, su comportamiento de estudio está guiado por objetivos y estrategias que los ayudan a alcanzarlos. Normalmente, los alumnos que autorregulan su aprendizaje monitorizan su comportamiento en relación con sus objetivos y reflexionan sobre los avances que se van produciendo. Esta actividad promueve su satisfacción personal y su motivación para continuar y mejorar su método de aprendizaje, lo que termina repercutiendo en buenos resultados académicos y en expectativas optimistas de cara a futuro.

Los autores mencionados, a partir de la recolección de aportaciones de diversas investigaciones (Gargallo y Ferreras, 2000; González Fernández, 2001; Monereo, 2001; Núñez, Solano, González Pienda y Rosario, 2006; Torrano y González Torres, 2004; Torre, 2007), desarrollaron cierta caracterización respecto a los alumnos autorregulados.

En la misma explican que los estudiantes logran ser conscientes de la relación entre el proceso de autorregulación y el éxito académico. Así, a la hora de enfrentarse a diferentes tareas de aprendizaje tienen clara la relevancia de su actividad e implicación personal, demostrando capacidad para definir sus propios objetivos; es decir, tienen conciencia de su papel como agentes de su propio proceso de aprendizaje, tanto a lo largo de éste como de cara a productos finales.

Conocen cuáles son sus capacidades y conocimientos, así como lo que deben hacer para conseguir aprender, las estrategias que a ellos les sientan bien. Además son capaces de ajustar su conducta a las tareas o actividades de aprendizaje que se les proponen, monitorizando esta conducta por medio de la retroalimentación continua de su pensamiento. Son conscientes, además, de sus emociones, mostrándose capaces de controlar aquellas negativas de manera que les perjudiquen lo menos posible cuando realizan las tareas. De este modo, pueden automotivarse para trabajar duro y sentirse competentes.

Saben crear ambientes favorables de estudio y aprendizaje, comenzando por el lugar adecuado para estudiar, pasando por estrategias orientadas a evitar distracciones de carácter interno y externo y llegando a buscar y pedir la ayuda académica necesaria cuando observan dificultades. Se muestran capaces de generalizar y transferir las estrategias autorreguladoras a situaciones diversas, tanto académicas como de la vida cotidiana, así como la creación y adopción de estrategias futuras de funcionamiento.

Es, a partir de tales descripciones que el presente trabajo se encuentra orientado a responder la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué medida está presente la

autorregulación académica en Estudiantes que atraviesan la Educación Secundaria?; intentando dar cuenta y analizando la forma en la cual cada sujeto, y el grupo colectivo en general, aplican estrategias autorreguladoras identificadas a través de cuatro factores: Conciencia Metacognitiva Activa, Procesamiento Activo, Esfuerzo Diario, Control y Verificación, en su proceso de aprendizaje, cuáles son sus contribuciones o implicancias académicas, encaminados a llevar a cabo un rol de constructores activos de su propio proceso de aprendizaje.

2.1.1. Objetivos generales y específicos.

Objetivo general:

- Analizar la autorregulación académica en estudiantes que se encuentran atravesando la Educación Secundaria.

Objetivos específicos:

- Indagar individualmente respecto a la autorregulación académica de cada estudiante. Diferenciando cuatro factores que la conforman: la conciencia metacognitiva; el nivel de control y verificación académicos; el esfuerzo diario en la realización de las tareas de estudio y el procesamiento activo de la información durante las clases.
- Establecer si existen diferencias de género en la autorregulación de los alumnos.
- Comprobar si existen diferencias por orientación en el uso de las estrategias de autorregulación empleadas por los estudiantes.

2.2 Diseño de investigación

La presente investigación posee un enfoque cuantitativo con diseño no experimental de tipo transversal descriptivo.

Es un enfoque cuantitativo porque parte de una idea que va acotándose, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas determinan variables, se desarrolla un diseño, se miden las variables en un determinado contexto, se analizan las mediciones utilizando métodos estadísticos y se extrae una conclusión.

Es un diseño no experimental debido a que es un trabajo en el cual no se generó ninguna situación, sino que se observó una ya existente en la investigación por quien la realiza; tal como explica Roberto Sampieri (2014). La investigación es sistemática, y empírica en la que las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa, y dichas relaciones se observan tal como se han dado en su contexto natural. Es, además, de diseño transversal ya que se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único, según explica el autor; y descriptivo debido a que tiene como objetivo indagar la incidencia de variables en una población.

2.3 Unidad de análisis.

Adolescentes que se encuentren actualmente cursando 5° año de la Educación Secundaria. Por un lado aquellos que escogieron la modalidad Ciencias Naturales y, por el otro, Economía y Administración.

2.3.1 Ubicación del establecimiento

El Nivel Secundario escogido se encuentra ubicado en calle Belgrano 441 en la localidad de San Nicolás de los Arroyos.

2.3.2 Población seleccionada

54 adolescentes que rondan los 16 años de edad. Pertenecientes 27 de ellos, por un lado, a 5º Ciencias Naturales y por otro lado, los restantes 27 estudiantes a 5º Economía y Administración en el turno mañana.

2.3.3 Técnica de recolección de datos

Para el presente trabajo se hizo empleo del Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico, elaborado por el Dr. Juan Carlos Torre Puente en el año 2006, para la Universidad Pontificia de Comillas en Madrid.

El cuestionario es anónimo y de carácter individual, sin límite de tiempo.

Este instrumento está integrado por veinte ítems a los cuales los estudiantes deberán puntuar a través de una escala con cinco opciones de respuesta que abarcan desde el desacuerdo total que se identifica con la expresión *Nada que ver conmigo* hasta el total acuerdo, que se identifica con la expresión *Me refleja perfectamente*.

Fiabilidad (de Cronbach) = .86, media = 74.50, desviación = 9.589 (con N = 1188).

Los ítems mencionados se agrupan y conforman, a su vez, cuatro factores que determinan la autorregulación académica. Ellos son:

- ❖ Conciencia Metacognitiva Activa.
- ❖ Control y Verificación.
- ❖ Esfuerzo Diario.
- ❖ Procesamiento Activo.

Para lograr la administración de este instrumento fue necesario, de manera previa, entregar a los estudiantes autorizaciones para que completen y firmen sus padres, a quienes se informa de este trabajo y de sus objetivos.

2.3.4 Procedimiento.

Para cumplir con los objetivos de la presente investigación, primeramente fueron seleccionados dos cursos pertenecientes a la Educación Secundaria. En este caso, 5° Ciencias Naturales y 5° Economía y Administración turno mañana, correspondientes a un colegio ubicado en la ciudad de San Nicolás.

A dicho establecimiento se concurrió con la finalidad de informar respecto al presente trabajo y fue al cuerpo directivo a quienes se solicitó el debido permiso para llevar adelante la aplicación del instrumento en ese lugar. Una vez autorizado, se prosiguió a pactar la fecha de administración teniendo en cuenta la organización horaria de ambos cursos.

El siguiente paso fue solicitar en UAI las autorizaciones correspondientes para entregar tanto a los directivos del colegio como a los estudiantes (dirigidas hacia sus padres), debido a que aún son menores de edad.

Se concurrió a la institución el día coordinado y se administró, de forma individual y anónima, el Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico elaborado por el Dr. Juan Carlos Torre Puente (2006).

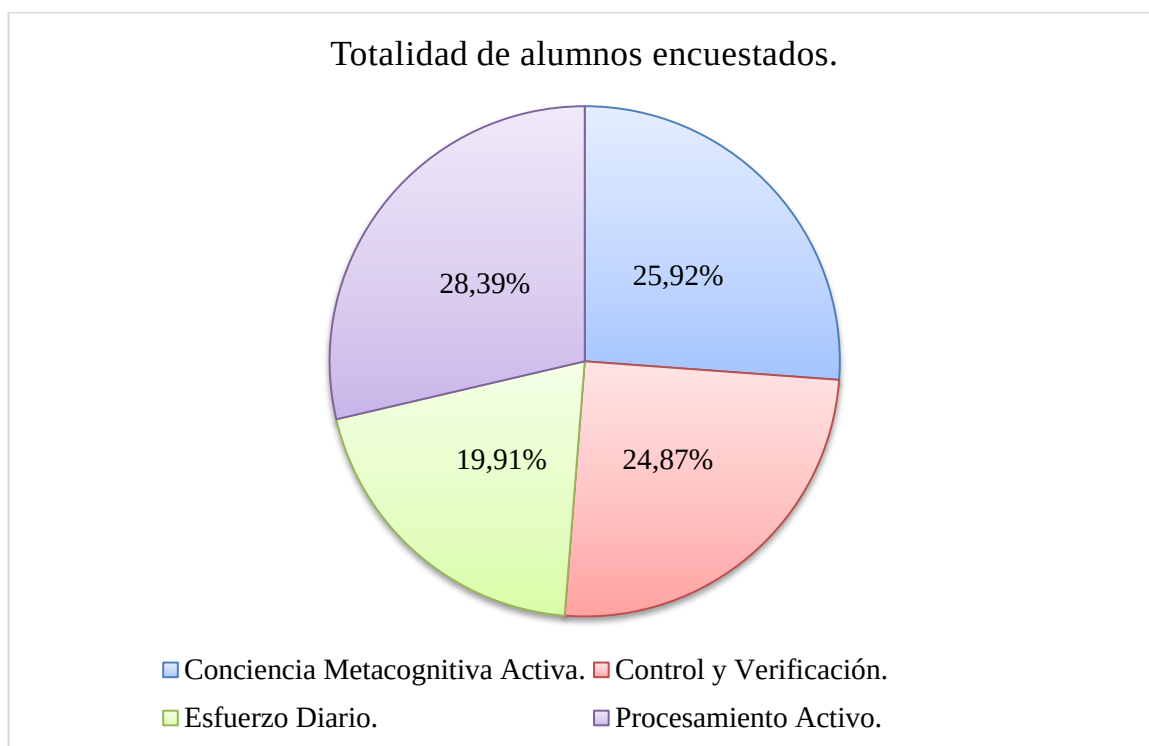
La aplicación del instrumento fue llevada a cabo un mismo día en ambos cursos, con una totalidad de 27 alumnos presentes en cada uno de ellos. Quienes se caracterizaron por una conducta entusiasta hacia la actividad propuesta.

Se dio inicio explicándoles a los estudiantes que *el presente Cuestionario es una escala para medir la autorregulación académica, los datos obtenidos son de carácter anónimo y los*

resultados servirán para una investigación. Y se prosigue brindando la instrucción con una X señala la respuesta que mejor te describa.

Análisis de datos.

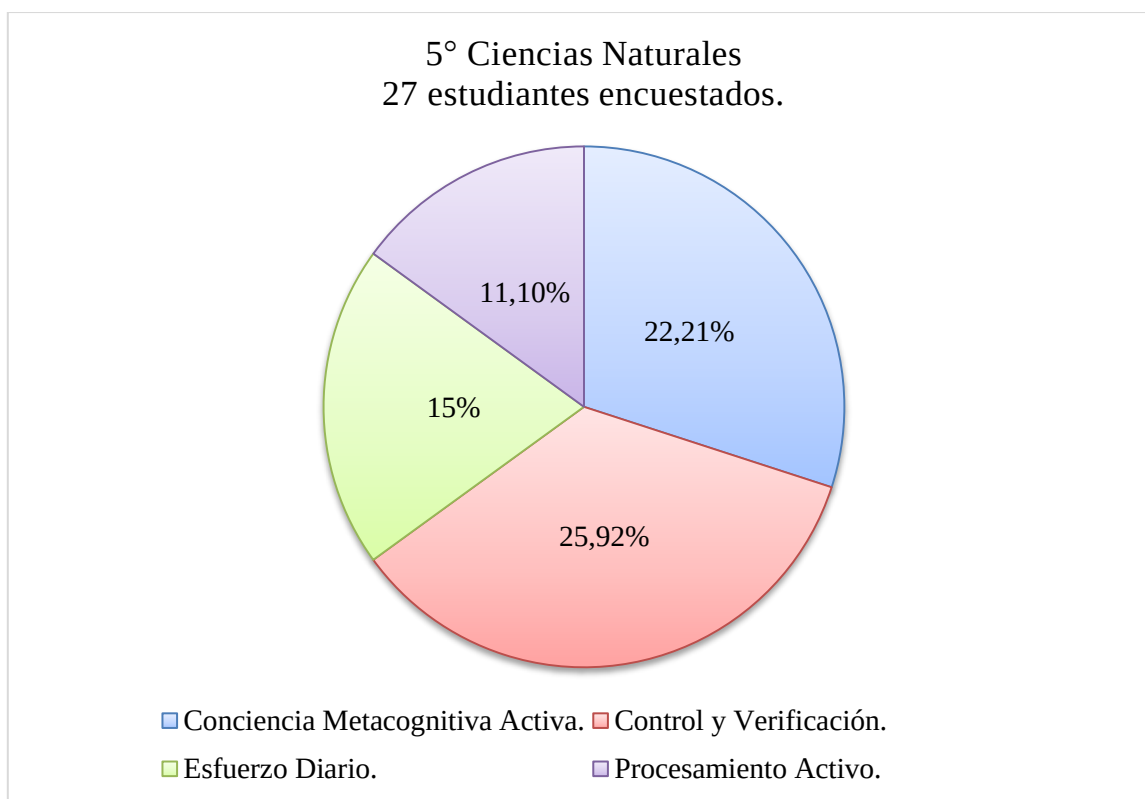
Luego de realizar el procesamiento de los datos obtenidos a través de Excel, se llegó a las siguientes conclusiones:



El gráfico presentado anteriormente permite observar los porcentajes correspondientes a las respuestas brindadas por la totalidad de estudiantes analizados. En el mismo se puede identificar el factor Control y Verificación como determinante del proceso de autorregulación académica, habiendo alcanzado un 24,87% en la opción de respuesta que manifestaba total acuerdo. Si bien existen porcentajes altos presentes también en los demás factores, los mismos se hallan en opciones de respuesta que denotan un nivel intermedio o total desacuerdo.

Que las estrategias determinantes pertenezcan al factor Control y Verificación, indica que los alumnos aplican estos procesos a modo de informantes de la marcha de sus propios procesos de aprendizaje y, además, de las modificaciones realizadas a nivel conductual y

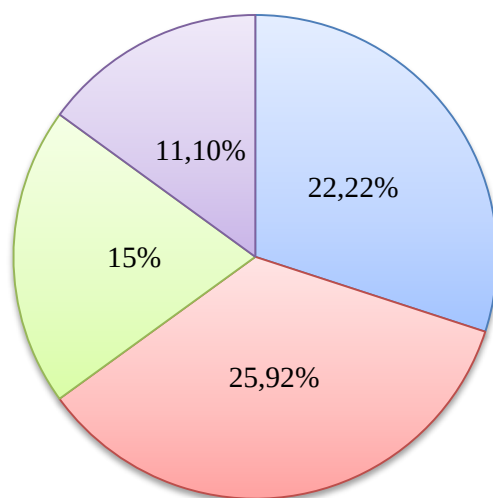
ambiental; se podría referir al desenvolvimiento que los mismos ponen en juego para lograr alcanzar los objetivos que se hayan propuesto o se les hayan presentado.



En el grafico presentado se puede observar como las respuestas brindadas por los alumnos pertenecientes a 5° “Ciencias Naturales” dan cuenta de un predominio del 25,92% en el factor Control y Verificación. Representando junto con el factor de Conciencia Metacognitiva Activa los determinantes en el proceso de autorregulación académica de estos estudiantes. Estos resultados hacen referencia a la conciencia que poseen los estudiantes respecto a sus propios recursos cognitivos, la regulación y el monitoreo que pueden ejercer sobre los mismos; con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de información de cara a lograr el éxito académico.

Por el otro lado, los porcentajes de respuestas otorgadas por los 27 alumnos que concurren a 5° Economía y Administración quedaron representados de la siguiente manera:

Factores que determinan la autorregulación académica.

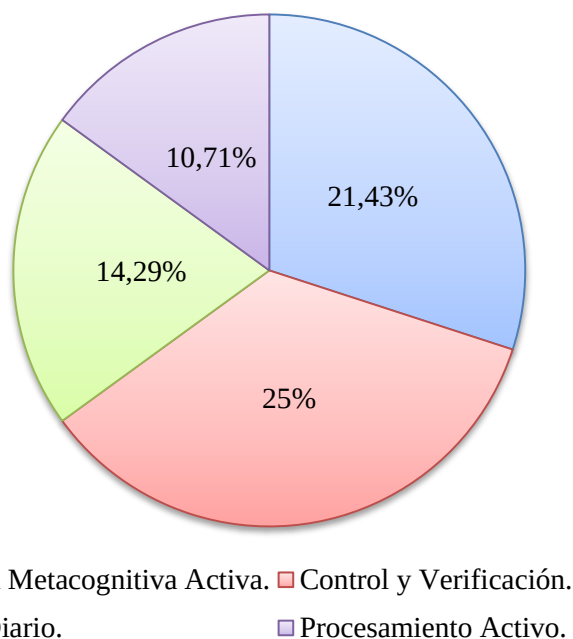


■ Conciencia Metacognitiva Activa. ■ Control y Verificación.
■ Esfuerzo Diario. ■ Procesamiento Activo.

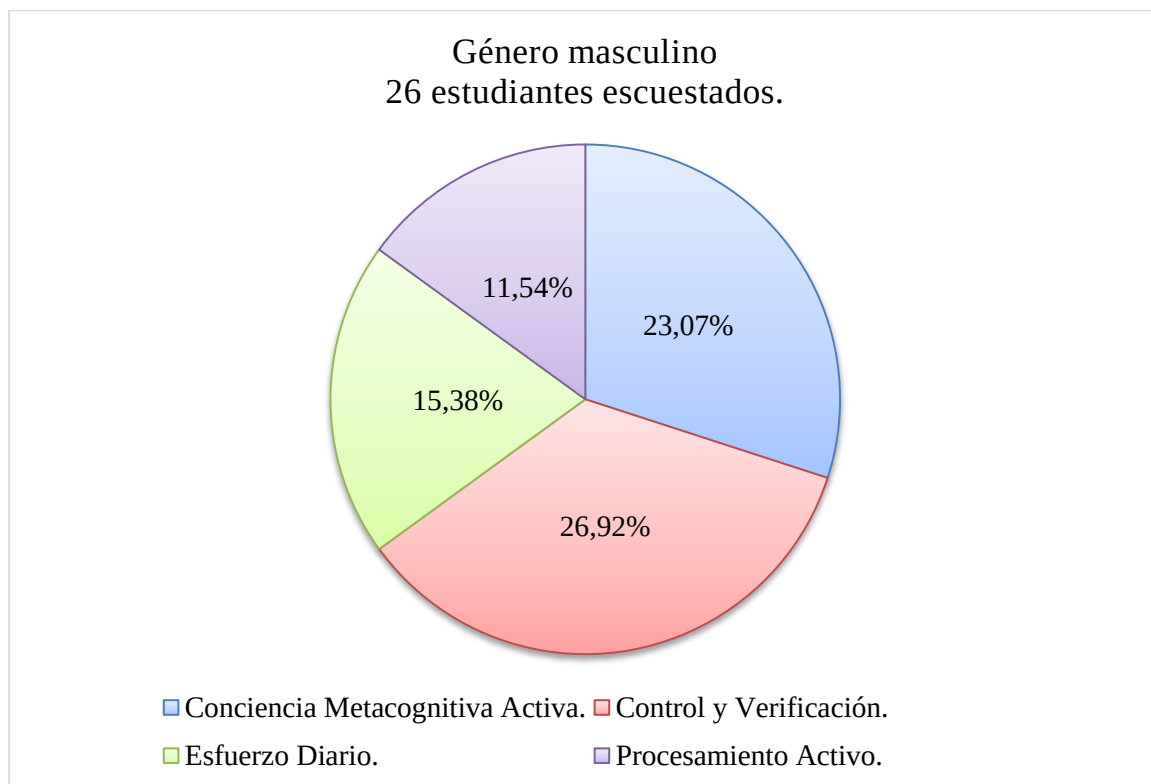
En el grafico presentado puede observarse como resultarían ser Conciencia Metacognitiva Activa y Control y Verificación los factores que contienen las estrategias de autorregulación con las cuales los estudiantes manifiestan estar de acuerdo respecto a su empleo. Esto pone de manifiesto que los alumnos poseen grados de conciencia respecto a sus procesos y estados cognitivos, de sus fortalezas y debilidades, los cuales podrían implementar para alcanzar los objetivos de aprendizaje planificando, revisando y analizando cada trabajo que lleven a cabo.

Fueron realizados también agrupaciones por géneros.

Género femenino
28 estudiantes encuestadas.



El presente gráfico evidencia como, en general, las estrategias autorregulatorias más empleadas por el género femenino pertenecen al factor de Control y Verificación. Hallándose los valores de respuesta más elevados en las opciones que van desde regular hasta totalmente de acuerdo. Esto demuestra que las alumnas para alcanzar sus objetivos de aprendizaje realizan planificaciones respecto a sus propios procesos, monitorean y supervisan sobre la marcha dichos procesos para dar cuenta, de esta manera, si van cumpliendo o no con los objetivos propuestos.



El gráfico expuesto permite observar como el factor Control y Verificación resulta ser el más utilizado dentro del agrupamiento del género masculino. Las respuestas brindadas por los mismos, permiten dar cuenta de que las estrategias que utilizan radican en guiarse interiormente mientras estudian, durante una lectura detenerse de vez en cuando para, mentalmente, repasar lo que se está diciendo. Es decir que, ante un objetivo propuesto o impuesto realizan revisiones y análisis durante la ejecución de planes de acción.

Conclusión

Luego del análisis de los resultados obtenidos en la presente investigación, la cual se enfocó en indagar la autorregulación académica en estudiantes que se encuentran atravesando la Educación Secundaria, se arribó a la conclusión de que, en lo que respecta a la totalidad de alumnos estudiados, gran parte de ellos utilizan en su proceso de aprendizaje estrategias pertenecientes al factor Control y Verificación. Estas estrategias inciden sobre el mero control de las actividades, la evaluación respecto a la atención que se emplea durante las mismas, aluden al repaso, al cuestionamiento sobre la marcha de lo que se realiza y hacia donde uno pretende llegar.

Este factor se refiere a las estrategias que los estudiantes implementan para alcanzar los objetivos de aprendizaje que se proponen planificando, revisando y analizando cada trabajo que lleven a cabo. Y representa, además, un nivel alto de porcentajes en lo que refiere también a los agrupamientos realizados por géneros y por orientaciones que los alumnos cursan.

Se estableció que las estrategias de autorregulación que abarcan el factor Conciencia Metacognitiva Activa se encuentran en un nivel alto. Poniendo de manifiesto la conciencia que poseen los estudiantes respecto a sus propios recursos cognitivos, la regulación y el monitoreo que pueden ejercer sobre los mismos.

En lo que respecta a las estrategias comprendidas en el factor Procesamiento Activo de la información, se determinó que tienen un alto porcentaje en lo que respecta a la totalidad de alumnos. Sin embargo, sus respuestas se hallan en niveles intermedios lo cual manifiesta que integran, junto con el factor Esfuerzo Diario, los conjuntos de estrategias menos utilizadas por los estudiantes. Esto refleja que, ya sea durante el desarrollo de las clases o estudiando, los alumnos no verifican si lo explicado o leído es realmente comprendido. Es, de esta manera, que

se presenta obstáculos que inciden sobre su interés y esfuerzo por realizar un aprendizaje significativo.

En efecto, se podría mencionar que las conclusiones a las cuales se llegaron sostienen cierta relación con las abordadas en el trabajo de Elvira Valdés, M.A y Pujol, L (2012) donde detectaron niveles moderados de autorregulación en el aprendizaje, así como ligeras diferencias en cuanto al género, y en, este caso, el tipo de modalidad escogida.

Resultaría propicio y beneficioso que desde el rol psicopedagógico se pudieran realizar esta clase de análisis en las instituciones, ya que brindaría la posibilidad de dar a conocer a los alumnos, al profesional y al cuerpo docente correspondiente una mirada que engloba procesos internos y externos de cada estudiante. Considerando al mismo como mero agente constructor de su propio proceso de aprendizaje, se estaría logrando una perspectiva integral. Hacia lo cual apuntan las nuevas teorías.

Este conocimiento permitiría impulsar proyectos que presenten como objetivo, en primer lugar, que los estudiantes conozcan la importancia de sus implicancias en el proceso de aprendizaje; a partir de lo cual se podría proceder a la implementación, a través de la propuesta docente, de nuevos métodos dirigidos al favorecimiento de las estrategias autorreguladoras, permitiendo fortalecer las habilidades de los estudiantes a fin de que cada uno logre alcanzar, a corto o largo plazo, sus objetivos.

Limitaciones

A partir de los ya descritos objetivos de este trabajo, se considera limitación la posibilidad de expandir esta investigación integrando, dentro de la misma institución, diversos años. Pudiendo realizar de esta manera un análisis comparativo de los mismos. O realizar este tipo de análisis con estudiantes pertenecientes a otra institución que podría caracterizarse por ser, por ejemplo, de modalidad pública. Apuntando a identificar similitudes y diferencias.

Otra limitación a la que se podría referir es el relacionar los resultados obtenidos a partir del cuestionario con el rendimiento académico real de cada estudiante y del grupo en general.

Referencias bibliográficas.

Bustos A., Coll C., Córdoba F., Rey R., Engel A., Escaño J., De la Serna M., Mauri T., Monereo C., Onrubia J., Ortega R., Pozo J. I y Rochera M.J (2010). *Desarrollo, Aprendizaje y Enseñanza en la Educación Secundaria*. Catálogo de publicidad del Ministerio: España.

Chadwick, C. B. (1988). Estrategias cognoscitivas y afectivas del aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20(2), 185-205. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80520203.pdf>

De la Fuente Arias, J., Pichardo, M. C., Justicia, F., Berbén, A.(2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=727/72720430>

Diccionario de Autores AMEI-WAECE (2010). Recuperado de: <http://www.waece.org/diccionario/izqda1.php>

Elvira-Valdés, M. A. & Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria–universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 367-378. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/773/77323982022.pdf>

Gaeta Gonzalez, M. & Cavazos Arroyo, J. (2016). Relación entre tiempo de estudio, autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23. 143-167. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082016000200142

García Martín, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. Profesorado. *Revista de currículum y formación del*

profesorado, 16(1), 203-221. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56724377012.pdf>

Garello, M. V y Rinaudo, M. C. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 131-147. Recuperado de:
<http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-garellorinaudo.html>

González Ramirez M.T y Mendez Hinojosa L. M (2011). Escala de estrategias docentes para aprendizajes significativos: diseño y evaluación de sus propiedades psicométricas. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(3), 1-39. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178006.pdf>

Gutierrez Rico, D. (2005). *Fundamento teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es › descarga › articulo>

Hernández Barrios, A. y Camargo Uribe, Á. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146-160. <https://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición.

Lamas Rojas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), 15-20. Recuperado de:
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272008000100003&script=sci_arttext

Mafla, A. C (2008). Adolescencia: cambios bio- psicosociales y salud oral. *Colombia Médica*, 39(1), 41-57. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/283/28339106.pdf>

Mejía Medina, J. C. (2014). *La autorregulación del alumno-tutor en el plan élite del departamento de arquitectura, año 2013 y primer ciclo del 2014*. Recuperado de: <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/83/Mejia-Juan.pdf>

Osés Bargas, R. M., Aguayo Chan, J. C., Duarte Briceño, E., y Manuel Ortega, J. I. (2014). Autorregulación y los efectos de una intervención educativa en secundaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 43-55. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100004&lng=es&tlng=pt.

Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, O., Valle, A. & Tuero-Herrero, E. (2012). Predicción del rendimiento en matemáticas: efecto de variables personales, socioeducativas y del contexto escolar. *Psicothema*, 24(2), 289-295. Recuperado de: <http://www.psicothema.es/pdf/4013.pdf>

Rosário, P; Pereira, A; Hogemann, J; Nunes, A. R; Figueiredo, M; Núñez, J. C; Fuentes, S; Gaeta, M. L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base Scielo. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/4487>

Santelices, C. L; Williams, C; Soto, M. y Dougnac, A. (2014). Efecto del enfoque de autorregulación del aprendizaje en la enseñanza de conceptos científicos en estudiantes universitarios en ciencias de la salud. *Revista Médica Chile*, 142(3), 375-381. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v142n3/art13.pdf>

Anexos



Universidad Abierta Interamericana

Autorización de los directivos responsables de la institución

Por el presente documento se solicita su autorización como directivo de la institución para la realización en el marco de la misma de la investigación titulada **“Autorregulación del Aprendizaje en alumnos que transitan la Educación Secundaria”** cuyo/a responsable es Caraballo Camila Rocío, DNI 39.490.002. Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización del Trabajo Final de Carrera para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad Abierta Interamericana.

El objetivo principal de esta investigación es “analizar la autorregulación académica en estudiantes que se encuentran atravesando la Educación Secundaria”.

.Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades: aplicación del “Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico” (Torre, 2006).

Previamente a la realización de dichas actividades se les pedirá el consentimiento a cada uno de los sujetos involucrados en la investigación (alumnos, padres, docentes).

Ninguno de los procedimientos mencionados generan ni generarán algún tipo de perjuicio físico, psicológico o social para los participantes y se respetarán en todo momento las legislaciones y regulaciones nacionales e internacionales vigentes sobre el trabajo con niños en contextos de investigación.

La confidencialidad de toda la información será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán tratados como confidenciales y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente,
yo.....DNI.....,
directivo de la institución..... autorizo la
realización del presente proyecto de investigación en el marco de la mencionada institución.

Lugar y fecha

Firma

Aclaración



Universidad Abierta Interamericana

Consentimiento informado de los padres

Por el presente documento se solicita la autorización para la participación de su hijo/a de la investigación titulada....."Autorregulación del Aprendizaje en alumnos que transitan la Educación Secundaria"....., cuyo/a responsable es Caraballo Camila..... DNI.....39.490.002..... Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización del Trabajo Final de Carrera para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad Abierta Interamericana.

El objetivo principal de esta investigación es ... analizar la autorregulación académica en estudiantes que se encuentran atravesando la Educación Secundaria.....Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades...aplicación del "Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico" (Torre, 2006).....

La participación en esta investigación, tanto de su hijo/a como suya, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar la misma en cualquier momento. Ninguno de los procedimientos mencionados producen ni producirán algún tipo de daño físico, psicológico o social para su hijo/a y se respetarán en todo momento las leyes y regulaciones nacionales e internacionales vigentes sobre el trabajo con niños en contextos de investigación. Asimismo, la confidencialidad de sus datos y de los de su hijo/a será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo.....
DNI.....acepto participar del presente proyecto de investigación y autorizo a mi hijo/a.....DNI.....a participar del mismo.

Firma, aclaración y DNI del padre, madre o tutor

Lugar y fecha:.....

Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico

El presente cuestionario es una escala para medir la autorregulación académica, los datos obtenidos son de carácter anónimo y los resultados servirán .

Instrucciones: Con una “X” señala la respuesta que mejor te describa; responde con cierta rapidez y sobre todo con sinceridad.

¿En qué medida crees que estas afirmaciones expresan tu manera y estilo de estudiar?

Nada que ver conmigo (1)

Yo soy así (5)

1. Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.	1	2	3	4	5
2. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo.	1	2	3	4	5
3. Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura.	1	2	3	4	5
4. Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable.	1	2	3	4	5
5. Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro.	1	2	3	4	5
6. Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta.	1	2	3	4	5
7. Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender.	1	2	3	4	5
8. Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez.	1	2	3	4	5
9. Después de las clases, ya en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden.	1	2	3	4	5
10. Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase.	1	2	3	4	5

11. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar.	1	2	3	4	5
12. Cuando estoy estudiando una asignatura trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien.	1	2	3	4	5
13. No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategia.	1	2	3	4	5
14. Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto.	1	2	3	4	5
15. Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y, mentalmente, reviso lo que se está diciendo.	1	2	3	4	5
16. Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando.	1	2	3	4	5
17. Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí.	1	2	3	4	5
18. Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo.	1	2	3	4	5
19. En clase estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica.	1	2	3	4	5
20. Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guio por ellos.	1	2	3	4	5

Formulario de autorización de publicación de trabajo final o tesis.

En mi carácter de estudiante de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana, autorizo a que mi Trabajo Final sea publicado en el repositorio digital de la UAI, aceptando que los documentos allí consignados, sean de libre disponibilidad bajo las bases y condiciones que rigen para el uso de material bibliográfico de la biblioteca de la universidad.